

## **CRESCERE A SCUOLA. IL PROFILO DEGLI STUDENTI ITALIANI** *Sintesi dei principali risultati della ricerca<sup>1</sup>*

La Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo “lavora con le scuole” per promuovere una migliore qualità dell’istruzione. Destinatari delle iniziative proposte sono innanzitutto le istituzioni scolastiche: è infatti nella collaborazione assidua con dirigenti e insegnanti che si concreta l’intervento della Fondazione. Va detto però che fruitori indiretti delle iniziative proposte sono comunque e sempre gli studenti. Ed è pensando a loro e ai processi educativi che li vedono protagonisti che la Fondazione si è interrogata su quale posto occupa la scuola nella vita dei ragazzi e, contestualmente, su quanto il mondo della scuola conosca i suoi studenti. Talvolta si corre il rischio che i ragazzi siano illustri sconosciuti.

Per tentare di dare una risposta a queste domande la Fondazione per la Scuola ha affidato all’Istituto IARD Franco Brambilla un’analisi di approfondimento sull’esperienza scolastica degli studenti, nell’ambito delle indagini che l’Istituto conduce sulla condizione dei giovani italiani. Sono stati esplorati i percorsi scolastici formali degli intervistati, le loro aspettative verso la scuola e il mondo del lavoro, ma anche le loro opinioni sulle prospettive per il futuro e i valori in cui credono.

La Fondazione per la Scuola è lieta di aver reso possibile tutto ciò, convinta che i risultati emersi dall’indagine possano essere di grande utilità per orientare l’azione di chi quotidianamente lavora con i ragazzi e di tutti coloro che si occupano di tematiche connesse alla realtà giovanile. I dati dicono che la scuola resta centrale nel vissuto dei giovani: essa rappresenta una sorta di nuova famiglia, un ambito in cui essi sviluppano la propria identità, scoprono il senso di una appartenenza collettiva, si preparano ad affrontare il dopo attraverso un rapporto positivo tra il conoscere, il saper fare, il saper essere. C’è bisogno di aprire alla speranza le giovani generazioni e di educare i ragazzi alla responsabilità verso se stessi e verso gli altri. È su questa missione che la Fondazione fonda il suo intervento.

### **1) LA RICERCA**

**GIOVANI STUDENTI** – L’indagine si pone molteplici obiettivi: il primo – di carattere descrittivo – è quello di tracciare un quadro completo della realtà degli studenti italiani all’inizio del nuovo millennio. La ricerca ha quindi sondato le loro aspirazioni, i loro atteggiamenti, i loro interessi, i loro bisogni ed i loro comportamenti. Il secondo obiettivo – di tipo comparativo – è quello di operare un confronto tra giovani studenti che frequentano i vari tipi di scuole secondarie superiori e giovani neodiplomati, per individuare gli aspetti di continuità e di differenziazione, legati al cambiamento di ruolo. L’ultimo obiettivo è quello di fornire un contributo di riflessione per tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di scuola e di processi formativi e per i quali il punto di vista degli studenti dovrebbe essere una essenziale base di partenza per ogni intervento.

**IL CAMPIONE** – Nell’indagine sono stati coinvolti **1.127 studenti** di scuole secondarie superiori e **431 diplomati**. Il campione di intervistati è rappresentativo per genere, per regione di provenienza e per indirizzo di studi (licei, tecnici e professionali).

---

<sup>1</sup> Il presente documento è un estratto di alcune sezioni (Presentazione, Introduzione, capp. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11) del volume “Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani”, edito da Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Collana “i Quaderni”, 8, Torino, 2005.

## 2) IL VISSUTO E L'ESPERIENZA SCOLASTICA

**LE SCELTE FORMATIVE** – Dai risultati della ricerca emerge che a scuola è presente un problema di genere cui vale la pena accennare: si tratta della composizione del corpo studentesco dei diversi tipi di scuola secondaria superiore. Alcuni indirizzi, infatti, presentano una forte caratterizzazione di genere: gli istituti tecnici (ad eccezione degli istituti tecnici commerciali) presentano una preponderanza di iscritti maschi, mentre i licei (ad eccezione di quelli scientifici) e gli istituti ad indirizzo commerciale presentano una maggioranza di alunni di sesso femminile (la femminilizzazione è particolarmente marcata per le scuole che abilitano all'insegnamento, una professione – com'è noto – dove predominano le donne). In linea di principio, non esiste alcun motivo essenziale per cui la proporzione fra maschi e femmine debba variare secondo l'indirizzo di studio; di fatto squilibri di genere sono sempre esistiti (anche se la loro struttura è cambiata nel tempo) e riflettono i modelli di ruolo e le "preferenze" disciplinari incoraggiate – consapevolmente o meno – da genitori, insegnanti e altre agenzie di socializzazione.

Le scelte scolastiche compiute alla fine dell'istruzione secondaria inferiore variano, inoltre, secondo le origini familiari degli studenti. Questo interrogativo può essere affrontato in due modi: si può considerare la classe sociale di provenienza degli intervistati (determinata in funzione della condizione occupazionale dei loro genitori), oppure il livello culturale della famiglia di origine (individuato per mezzo dei titoli di studio conseguiti dai genitori).

La prima metà della tabella 1.4 mette in risalto come la classe sociale della famiglia d'origine eserciti un effetto piuttosto accentuato sulle scelte scolastiche dei giovani. La maggior parte degli alunni (56,7%) provenienti dalla classe sociale "superiore"<sup>2</sup> ha optato per un liceo subito dopo aver terminato la scuola media inferiore<sup>3</sup>; solo un'esigua quota di giovani con la stessa origine si è incanalata verso un istituto professionale (10%). Mano a mano che si passa alla classe impiegatizia, a quella autonoma e, infine, a quella operaia si registrano una maggiore propensione a scegliere l'istruzione professionale (il 41,4% ha scelto un istituto tecnico) e una maggiore avversione per i licei (solo un ragazzo su tre). Un giovane della classe superiore ha una probabilità doppia, rispetto a uno della classe operaia, di frequentare un liceo; di converso, un giovane della classe operaia ha una probabilità quasi tripla di iscriversi a un istituto professionale rispetto a un giovane della classe superiore.

Gli effetti del livello culturale della famiglia di origine sono ancora più intensi (tab. 1.4, seconda parte). I giovani provenienti da famiglie "culturalmente ricche" hanno una probabilità quasi tripla (69,2%), rispetto ai figli di genitori relativamente poco dotati di risorse culturali (24,2%), di iscriversi a un liceo; i figli di genitori poco istruiti, invece, hanno una probabilità di frequentare un istituto professionale (31,6%) sei volte superiore a quella dei figli di genitori con elevati livelli di studio (solo 5,1%).

---

<sup>2</sup> Sono considerati di classe sociale "superiore" gli intervistati che hanno almeno un genitore che è dirigente, libero professionista o imprenditore. Alla classe "impiegatizia" appartengono gli intervistati con almeno un genitore che è quadro/funziionario, insegnante o impiegato di concetto (e di cui nessun genitore svolge un'occupazione "superiore"). La classe "autonoma" comprende i rimanenti soggetti il cui padre o la cui madre è commerciante, artigiano, coltivatore diretto, lavoratore autonomo (non iscritti ad albo professionale) o socio di cooperativa. Infine, nella classe "operaia" sono stati collocati gli studenti i cui genitori, se lavorano, sono tutt'al più operai o impiegati esecutivi.

<sup>3</sup> A differenza della classificazione usata negli altri capitoli e a partire dal paragrafo 1.4 di questo capitolo, nei paragrafi 1.2 e 1.3 la distinzione si riferisce al *primo* tipo di scuola frequentato subito dopo la scuola media inferiore, non quello *attualmente* frequentato (ma per il 95% circa degli intervistati, i due tipi corrispondono).

Tab. 1.4<sup>4</sup> Tipo di istituto secondario superiore di prima iscrizione, per classe sociale e per livello culturale della famiglia di origine (%)

Classe sociale	Superiore	Impiegatizia	Autonoma	Operaia	Totale
• Licei	56,7	50,4	34,7	29,8	40,0
• Istituti tecnici	33,3	35,3	41,4	41,4	38,6
• Istituti professionali	10,0	14,3	23,9	28,8	21,4
Totale	100	100	100	100	100
Base	180	260	268	406	1.126

Livello culturale	Alto	Medio-alto	Medio-basso	Totale
• Licei	69,2	44,9	24,2	40,0
• Istituti tecnici	25,8	37,7	44,2	38,6
• Istituti professionali	5,1	17,4	31,6	21,4
Totale	100	100	100	100
Base	197	429	474	1.126

**LA REGOLARITÀ DEI PERCORSI** – La tabella 1.6 riporta l'incidenza di irregolarità all'interno del proprio percorso di studio (campione degli studenti). L'essere promossi con debiti formativi in almeno una materia (o con l'obbligo di frequentare corsi di recupero) è di gran lunga la forma più diffusa di irregolarità: quasi la metà (47,6%) degli studenti ha incontrato difficoltà di questo tipo. Per il 31,3% degli studenti, il debito ha addirittura riguardato *più* materie.

Ben più grave è la ripetenza, ossia l'obbligo di ripercorrere l'intero programma di insegnamento di un anno di corso in seguito a prestazioni scolastiche così inadeguate da non consentire neppure la promozione condizionata all'anno successivo. Ben un intervistato su quattro (25,4%) si è visto allungare la durata degli studi per effetto di una ripetenza (e uno su venti ha addirittura più "bocciature" integrali alle spalle).

Tab. 1.6 Episodi di irregolarità dei percorsi di studio, per genere, tipo di scuola di prima iscrizione, livello culturale della famiglia (valori percentuali)

	Debiti formativi o corsi di recupero	Ripetenze	Trasferimenti	Interruzioni	Almeno uno di questi episodi
• Nel complesso	47,6	25,4	6,9	2,4	53,7
• Maschi	54,4	31,3	7,6	2,9	61,0
• Femmine	40,0	18,9	6,0	1,9	45,5
• Licei	36,4	14,5	7,3	0,4	40,6
• Istituti tecnici	53,8	32,6	6,7	2,8	59,9
• Istituti professionali	57,3	32,9	6,6	5,4	66,9
• Livello culturale alto	36,7	18,3	5,6	0,0	41,1
• Livello culturale medio-alto	47,2	24,7	7,7	1,6	53,4
• Livello culturale medio-basso	52,9	28,3	6,3	4,3	59,4
Base	1.121	1.121	1.126	1.116	1.126

I trasferimenti (in questa sede ci si riferisce a trasferimenti non a un altro istituto qualsiasi, bensì a un altro *tipo* di scuola) e le interruzioni (di almeno un anno) sono associate a forti disagi formativi<sup>5</sup>,

<sup>4</sup> Le tabelle e i grafici qui riportati mantengono la numerazione del volume.

ma trasferimenti e interruzioni prolungate – avendo coinvolto rispettivamente il 6,9% e il 2,4% degli studenti interpellati – sono relativamente rari.

Si registra una diffusione molto maggiore di forme di irregolarità fra i maschi che non fra le femmine (tab. 1.6), a testimonianza della più riuscita integrazione delle ragazze nelle attività scolastiche che è stata ripetutamente documentata da precedenti indagini. Analogamente, gli studenti che abbiano deciso di iscriversi presso un liceo esprimono livelli di regolarità maggiori di coloro che frequentano un istituto tecnico o professionale. Piuttosto marcate sono anche le differenze nei livelli di regolarità degli studenti appartenenti a famiglie di diverso livello culturale: all'aumentare del titolo di studio dei genitori diminuisce l'incidenza dei percorsi accidentati.

I trasferimenti non si conformano a queste differenze: essi sono – più o meno – egualmente diffusi nei vari sottocampioni.

L'ultima colonna della tabella 1.6 indica la quota percentuale di studenti che hanno riportato almeno una delle forme di irregolarità qui esposte. In primo luogo, si può notare come i valori dell'ultima colonna siano molto inferiori alla somma dei valori nelle precedenti quattro colonne, il che significa che, in linea di massima, esiste un elevato grado di sovrapposizione fra i diversi fenomeni qui descritti. In secondo luogo, oltre la metà degli studenti si trova – per un motivo o per l'altro – in una situazione di “irregolarità”; detto altrimenti, solo una minoranza di alunni è riuscita, finora, ad essere promossa “a pieni voti” alla fine di ogni anno. Persino tra i figli di laureati o tra i liceali – che godono di una particolare situazione di favore in termini di capacità di valorizzazione delle opportunità formative – quattro intervistati su dieci hanno già incontrato un serio insuccesso.

PERCORSO DI STUDI, IN PARTICOLARE: RENDIMENTO SCOLASTICO – Quanto sono diffusi i buoni risultati, e in quali materie si hanno prestazioni migliori e in quali si hanno, invece, prestazioni peggiori? Agli studenti intervistati si è chiesto di indicare il “voto medio” conseguito in nove diverse aree disciplinari e quello complessivo (“considerando tutte le discipline”).

I risultati ci dicono che è nell'area umanistica (i cui insegnamenti-tipo sono lettere e storia) che gli studenti realizzano i migliori risultati. Solo l'8,5% dichiara di conseguire esiti mediamente insufficienti; la maggioranza degli alunni consegue buoni voti (almeno “7”); quasi un quarto consegue voti ottimi (media superiore o pari ad “8”). La migliore, tra le rimanenti aree disciplinari, attiene all'apprendimento delle lingue straniere, dove però le prestazioni insufficienti quasi raddoppiano (rispetto a quanto registrato per le materie umanistiche), oltrepassando la soglia del 15%.

Se si passa ad esaminare i voti conseguiti nell'area matematica, l'unica altra area disciplinare – oltre a quella umanistica e a quella delle lingue straniere – ad essere presente nei programmi di insegnamento di tutti i tipi di scuola, si assiste a un netto peggioramento: uno studente su quattro presenta rendimenti inadeguati, e sei su dieci comunque non oltrepassano la soglia del “6 e mezzo”. Questo risultato rispecchia, peraltro, la debolezza della preparazione degli studenti italiani nelle materie matematiche che emerge sistematicamente dalle indagini internazionali sui livelli di apprendimento nei diversi sistemi formativi.

Le materie informatiche (che solo la metà degli intervistati, più o meno equodistribuiti fra i vari tipi di scuola, dichiarano di studiare nell'ambito dei loro programmi di insegnamento) danno luogo a prestazioni relativamente buone: soltanto uno studente su dieci non ottiene la sufficienza, e la media dei voti (medi) è un robusto “6,5”. Solo leggermente meno soddisfacente è il profilo del rendimento nelle materie scientifiche (anche esse, secondo le dichiarazioni degli studenti, sono assenti dai curricula di molti indirizzi: licei classici, istituti professionali, alcuni tipi di istituto tecnico) e in quelle giuridiche (tendenzialmente “assenti” nei licei e negli istituti, sia professionali che tecnici, ad indirizzo industriale)<sup>6</sup>.

Le due aree disciplinari di gran lunga più deboli sono quelle tecnico-tecnologica (che comprende materie come estimo ed elettrotecnica, che si insegnano diffusamente soltanto negli istituti tecnici

<sup>5</sup> Circa il 70% degli studenti che hanno interrotto gli studi o si sono trasferiti ha anche dovuto ripetere un anno di scuola, ma non è dato sapere se la ripetenza abbia preceduto o seguito questi eventi.

<sup>6</sup> Il fatto di affidarsi alle dichiarazioni degli studenti significa che i dati contengono, in qualche misura, errori.

e in quelli professionali industriali) e psico-sociale (presente quasi solo nei licei psico-socio-pedagogici). In entrambe le aree oltre un quarto degli studenti non raggiunge la sufficienza, tant'è che i voti medi presentano una media abbondantemente inferiore a "6".

Il rendimento generale (il voto medio "considerando tutte le discipline") è migliore, secondo le dichiarazioni degli studenti intervistati, di quello che si potrebbe inferire dalle votazioni conseguite nelle singole aree disciplinari. Infatti, solo l'8,2% degli alunni dichiara di avere prestazioni generalmente insufficienti: l'incidenza di prestazioni inadeguate è sempre maggiore quando si considerano i singoli gruppi di materie. Analogamente, sono pochi coloro che vantano un rendimento generale superlativo (il 13,4% dichiara di avere almeno la media dell'"8"): l'incidenza di rendimenti ottimi è, ancora una volta, maggiore in ciascuna delle singole aree disciplinari. Nel complesso, gli studenti si dividono quasi equamente in un gruppo di mediocri (con voti insufficienti o appena sufficienti: 49,4%) e in uno di bravi (con la media almeno del "7": 50,6%).

L'articolazione per alcuni sottogruppi del voto medio "generale" e delle votazioni conseguite nelle aree disciplinari più centrali nei programmi di insegnamento italiani permette di individuare alcune regolarità interessanti (tab. 1.10). In primo luogo, le studentesse ricevono, in media, giudizi apprezzabilmente migliori dei loro compagni maschi. In secondo luogo, nei licei si segnalano rendimenti migliori che negli istituti tecnici e professionali. In terzo luogo, si riscontra un sistematico miglioramento delle prestazioni all'aumentare del livello di istruzione dei genitori degli studenti. Queste regolarità non sempre "tengono" nelle altre aree disciplinari. Ad esempio, i maschi conseguono voti migliori delle femmine nelle materie tecnico-tecnologiche; e i licei cedono il primato agli istituti tecnici nelle materie informatiche, economiche, giuridiche e tecnico-tecnologiche.

Le differenze più pronunciate nelle prestazioni scolastiche, tuttavia, si registrano – com'era prevedibile, poiché sono i rendimenti scarsi a determinare gli "incidenti" di percorso come le ripetenze e le promozioni condizionate – in relazione alla regolarità o meno delle carriere formative. La ripetenza di almeno un anno di corso, o anzi l'essere incorsi in una qualsiasi delle forme di irregolarità descritte precedentemente, si associa a votazioni medie decisamente peggiori, addirittura collocate nell'area dell'insufficienza per quanto attiene alla matematica (tab. 1.10). Di converso, se si concentra lo sguardo sulle votazioni degli studenti che hanno seguito un percorso regolare, si osserva un livello di voti piuttosto buono (va ricordato, tuttavia, che gli studenti "regolari" sono la minoranza).

Tab. 1.10 *Votazioni medie conseguite dagli studenti nelle aree disciplinari centrali, per genere, tipo di scuola, livello culturale della famiglia di origine, aver ripetuto un anno scolastico e regolarità del percorso formativo (valori medi)*

	Matematica	Lingue straniere	Umanistica	In generale
• Nel complesso	6,2	6,6	6,8	6,6
• Maschio	6,1	6,3	6,5	6,4
• Femmina	6,4	6,9	7,0	6,8
• Licei	6,5	7,0	7,1	6,9
• Istituti tecnici	6,1	6,4	6,6	6,5
• Istituti professionali	6,1	6,2	6,5	6,5
• Livello culturale della famiglia: alto	6,5	6,9	7,1	6,9
• Medio-alto	6,3	6,7	6,9	6,7
• Medio-basso	6,0	6,3	6,5	6,5
• Non ha mai ripetuto un anno	6,4	6,8	6,9	6,8
• Ha ripetuto almeno un anno	5,6	6,0	6,3	6,1
• Percorso regolare	6,8	7,0	7,2	7,1
• Percorso irregolare	5,7	6,2	6,4	6,3
<i>Base = 1.103</i>				

**LE RELAZIONI A SCUOLA: STUDENTI E GRUPPO DEI PARI** – Dall'indagine emerge come le relazioni che si stabiliscono tra i *compagni di classe* risultino nel complesso ottime. Più della metà degli studenti le giudica infatti molto positive (tab. 2.1). Una forte carica di affettività e di complicità caratterizza i rapporti di contiguità quotidiana nelle classi rendendoli significativi in quanto vissuti nella condivisione di obiettivi comuni; situazioni concrete, impegnative e cariche di tensione – quali i compiti in classe e le interrogazioni – li accomunano, ma anche momenti di *relax* durante la ricreazione o le attività extracurricolari.

Tab. 2.1 Valutazione da parte degli studenti delle relazioni nei confronti dei coetanei all'interno dell'istituto scolastico frequentato (% di riga)

	Molto positive	Abbastanza positive	Poco/per nulla positive	Nessuna relazione
• I compagni di classe	51,8	40,6	7,5	0,1
• I compagni della scuola	26,0	58,7	12,5	2,7
Base = 1.126				

Se più della metà degli intervistati fornisce una valutazione molto positiva, due studenti su cinque definiscono le relazioni con i compagni di classe abbastanza positive: tale giudizio probabilmente nasconde le immancabili difficoltà nell'andare d'accordo con persone con le quali non sempre si condividono modi di essere e di pensare ma può essere anche determinato da eccessi di competizione.

Coloro che invece giudicano negativamente le relazioni con i compagni di classe con tutta probabilità sperimentano situazioni di disagio conclamato, fors'anche costellato da episodi di bullismo o di mancata integrazione nel tessuto scolastico. Tale sottogruppo, numericamente contenuto, dato che non raggiunge un decimo del campione (7,5% definisce negative le relazioni con i compagni di classe e 12,5% con i compagni di scuola), non è tuttavia da sottovalutare.

Viene a dimezzarsi la valutazione del tutto positiva per quanto riguarda le relazioni più generali con i *compagni di scuola* anche se nel complesso il giudizio rimane abbondantemente favorevole. Esse sono meno strette ma quasi mai assenti anche perché nella scuola esistono varie attività che coinvolgono tutti gli studenti (come l'assemblea d'istituto) ed altre occasioni di festa e di svago. Da ricordare inoltre le dinamiche intervenienti legate all'età: i più giovani risultano normalmente incuriositi e attratti dai compagni più grandi che spesso diventano dei punti di riferimento da imitare o a cui rivolgersi per consigli e suggerimenti.

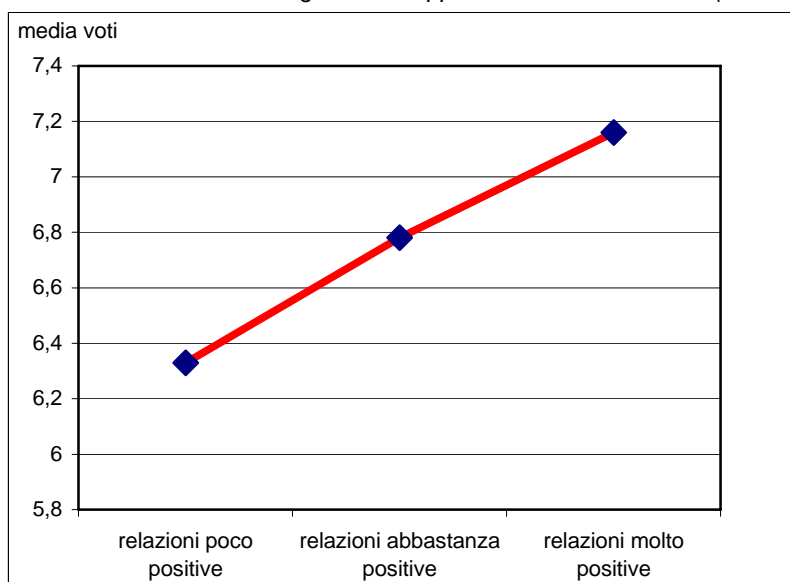
**LE RELAZIONI A SCUOLA: STUDENTI E INSEGNANTI** – Si verifica una notevole riduzione di giudizi soddisfacenti se facciamo riferimento al rapporto tra allievi e insegnanti.

Appare particolarmente significativa la connessione tra rendimento scolastico e qualità delle relazioni studente-docente: più i voti ricevuti sono elevati, maggiormente positive appaiono le relazioni con i professori. Quando i voti sono scadenti lo studente tende a negare le proprie responsabilità riversando la colpa sul docente: entra in conflitto con tale figura, mostra diffidenza o indifferenza e giudica negativamente il suo ruolo e la sua capacità di valutarlo. Una scarsa sintonia nel rapporto educativo può altresì indurre difficoltà ed incomprensioni che si ripercuotono sulla motivazione e sull'impegno scolastico dell'allievo producendo di conseguenza esiti negativi.

In particolare emerge che circa un intervistato su sei (15,6%) ha rapporti molto buoni con i propri insegnanti mentre la gran parte (64%) li considera abbastanza buoni; troviamo però una quota significativa di giovani, pari a uno su cinque (20,1%), che sostiene invece di avere relazioni problematiche con loro.

Si può notare come, seppure in misura contenuta, siano i maschi, i liceali e coloro che appartengono alla classe operaia ad avere legami meno positivi con i loro docenti. Più netta invece è l'associazione del rendimento scolastico con la qualità delle relazioni studente-docente: in particolare vediamo che più i voti ricevuti sono elevati maggiormente positive appaiono le relazioni con gli insegnanti (graf. 2.1).

Graf. 2.1 La qualità delle relazioni studente-insegnante in rapporto ai risultati scolastici (Base = 1.126)



**L'IMMAGINE DEGLI INSEGNANTI** – Ci aspettiamo che gli studenti forniscano un'immagine non sempre oggettiva dei propri insegnanti, anzi essa è spesso soggettivamente orientata dall'esperienza personale e condizionata dal tipo di rapporto che si è instaurato con loro. Pur tuttavia è interessante prenderne in considerazione percezioni e punti di vista in quanto inscindibilmente connessi ai loro vissuti (tab. 2.9).

La gran parte degli studenti (tre su cinque) sostiene che gli insegnanti in generale fanno fatica a capire le loro esigenze; circa la metà ritiene poi che essi tendano a influenzare politicamente gli allievi trasmettendo durante le lezioni il proprio orientamento ideologico o politico. Rappresentano una minoranza (due ogni cinque), anche se consistente, coloro che ritengono i docenti incompetenti e impreparati non riconoscendo loro la capacità di svolgere adeguatamente la loro principale funzione di trasmissione di conoscenze e competenze alle nuove generazioni. Meno di un terzo critica l'eccessiva severità e in misura di poco inferiore rileva la diffidenza (o forse l'incapacità) di utilizzare strumenti innovativi quali quelli informatici che spesso sono usati con maggiore perizia e naturalezza dai ragazzi stessi. Più di un intervistato ogni cinque, infine, giudica gli insegnanti troppo accondiscendenti e disponibili a venire incontro alle richieste dei ragazzi che spesso ne approfittano per ridurre al minimo gli sforzi e ottenere i massimi risultati.

Non possiamo non sottolineare come le valutazioni espresse siano spesso contraddittorie: più di un quarto dei rispondenti, infatti, attribuisce agli insegnanti sia eccessi di rigidità che troppo permissivismo. L'incoerenza dei giudizi riportati rileva la difficoltà da parte degli studenti di individuare una modalità precisa di rappresentazione del ruolo docente che probabilmente vorrebbero si esprimesse diversamente da come accade nella realtà. Tuttavia emergono anche lati positivi nel giudizio sugli insegnanti. Più dei due terzi attribuiscono all'insegnante una buona capacità a relazionarsi con gli studenti, mentre un po' più della metà considera le lezioni stimolanti. Si può ipotizzare che gli studenti riconoscano, diciamo così, la buona volontà e lo sforzo dell'insegnante ad avvicinarsi all'allievo, anche se non sempre questi tentativi – come si è visto – raggiungono risultati apprezzabili.

Tab. 2.9. Diffusione di alcune caratteristiche negative e positive tra gli insegnanti (%)

Caratteristiche negative	
▪ La tendenza a non considerare le esigenze e il punto di vista degli studenti	59,0
▪ L'influenza politica e ideologica sugli allievi	49,8
▪ L'incompetenza e l'impreparazione nella propria materia	40,3
▪ L'eccessiva severità	31,9
▪ La diffidenza verso l'innovazione tecnologica	30,5
▪ L'eccessiva accondiscendenza e arrendevolezza di fronte alle richieste degli studenti	21,9
Caratteristiche positive	
▪ La capacità di relazionarsi con gli studenti	69,1
▪ La capacità di essere stimolanti nel corso delle lezioni	57,1
Base = 1.126	

**COME SI STA A SCUOLA? – La propria scuola.** Nel complesso prevale la soddisfazione nei confronti della scuola, anche se pochi sono coloro che dichiarano di sentirsi *sempre soddisfatti*; non si può tuttavia non mettere in rilievo il fatto che circa due studenti su cinque (quasi il 40%) provino soddisfazione solo *qualche volta* e una percentuale residuale, ma non insignificante, non avverta *mai* questa sensazione (3,8%). Le ragazze appaiono in generale più soddisfatte della scuola così come lo sono gli studenti degli istituti professionali rispetto soprattutto ai compagni iscritti ai tecnici; anche coloro che vivono nelle regioni meridionali provano più appagamento nello stare tra i banchi.

**Il tipo di scuola scelto.** Una valutazione relativa alla realtà scolastica mette in evidenza come la gran parte degli studenti (81,2% tra coloro che si dichiarano molto soddisfatti e abbastanza soddisfatti) sia contenta della scelta del tipo di scuola superiore frequentato per quanto riguarda le *materie studiate*, uno su sei tuttavia è rimasto deluso.

Scende il livello di soddisfazione se si tratta di valutare le *capacità degli insegnanti*: qui la critica nei loro confronti riguarda più di uno studente su quattro.

Le lamentele sulle *strutture scolastiche* raggiungono la metà del campione (50,6% si dichiara poco o per nulla soddisfatto), mentre di poco inferiore è la percentuale di giudizi negativi in relazione al *prestigio della scuola*.

In sintesi risulta che agli studenti piacciono le materie studiate, mentre giudicano meno positivamente chi ha il compito di trasmettere le conoscenze e stimolare l'apprendimento; il giudizio è ancora meno positivo per la qualità delle dotazioni scolastiche e dell'attrezzatura scientifica, tecnologica e sportiva all'interno delle quali si sviluppa il processo formativo.

Passando alle valutazioni riguardo al futuro cogliamo un'ampia maggioranza di studenti che si dichiarano soddisfatti per la preparazione ottenuta nella prospettiva di proseguire gli studi all'università, tale quota diventa ulteriormente più consistente se l'ottica si sposta sull'entrata nel mondo del lavoro.

**Malessere a scuola.** La pressione derivata dalla richiesta di risultati positivi, di impegno e attenzione costanti, di comportamenti corretti e controllati può comportare stress, nervosismo prima di una prova, sensazione di non capire gli insegnanti ma al contempo timore nel chiedere spiegazioni anche per non dare l'impressione di non essere all'altezza, di non farcela; nel complesso può capitare di sentirsi oppressi al pensiero di dover andare a scuola.

Tali stati d'animo sono abbastanza frequenti tra i giovani intervistati tanto da fornire un quadro preoccupante di diffusione del malessere a scuola: più della metà *si sente in tensione* rispetto agli impegni scolastici, ben uno su sei lo è *sempre*, mentre solo uno su dieci si sente invece generalmente tranquillo e rilassato (tab. 2.7).



Una percentuale contenuta di studenti avverte con una certa regolarità *problemi a comprendere le spiegazioni degli insegnanti*, così come limitata è quella relativa a coloro che hanno una perfetta sintonia con essi; la gran parte invece dice di avere *qualche volta* problemi di comprensione.

Non riesce o valuta non conveniente *chiedere spiegazioni* uno studente su dieci, che evidentemente non è riuscito ad instaurare un rapporto di fiducia con gli insegnanti; ben alla metà del campione succede *qualche volta*, evidenziando nel complesso una certa difficoltà relazionale in ambito didattico tra studenti e docenti.

Soltanto un intervistato su quattro prosegue fiducioso il proprio percorso di studi, mentre tre su cinque mostrano dei cedimenti, dei momenti di sconforto che li portano a ritenere di *non essere in grado di andare avanti*; i restanti (circa uno ogni sei) potrebbero essere a rischio di abbandono o di ripetenze, dato che capita loro *spesso* o addirittura *sempre* di sentirsi sfiduciati.

Elevata infine è la quota di chi *si sente oppresso* al pensiero di dover andare a scuola (quasi uno su quattro).

Privilegiando l'analisi delle criticità possiamo aggiungere che sono le ragazze a soffrire maggiormente di tali problemi, evidentemente pagano il costo dei livelli elevati di prestazione a cui mirano; chi ha rendimenti più elevati appare tuttavia avvertire in misura inferiore l'ansia da prestazione. Una condizione di continua o frequente apprensione inoltre risulta inversamente proporzionale alla soddisfazione rispetto alla scuola.

Tab. 2.7. *Frequenza con cui si provano alcune sensazioni durante la frequenza scolastica (% di riga)*

	<b>Sempre</b>	<b>Spesso</b>	<b>Qualche volta</b>	<b>Mai</b>
Sentirsi stressato/a	17,8	36,0	38,7	7,5
Essere molto nervoso/a prima di una prova	21,2	33,2	34,3	11,3
Non riuscire a capire le spiegazioni degli insegnanti	0,6	10,6	77,0	11,8
Avere timore di chiedere spiegazioni	1,9	7,6	47,6	43,0
Avere la sensazione di non farcela	3,2	12,8	60,8	23,2
Sentirsi oppresso/a al pensiero di dover andare a scuola	7,8	16,1	48,9	27,3
<i>Base = 1.126</i>				

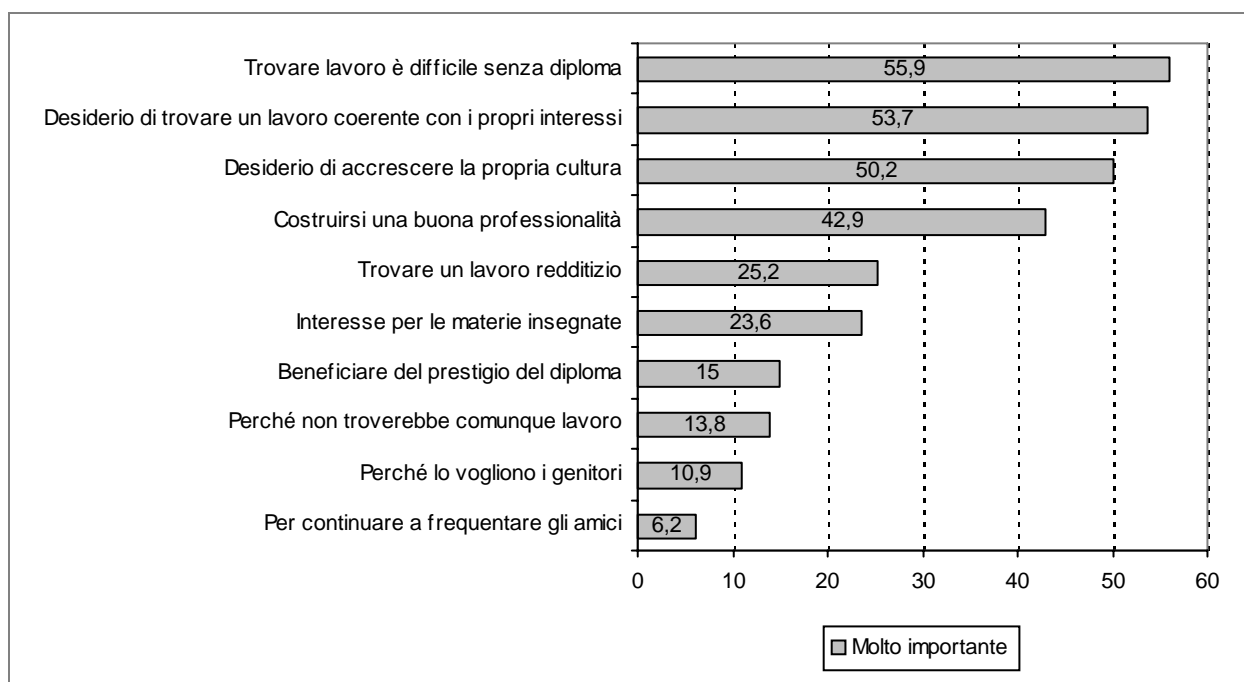
**PER AMORE O PER INTERESSE? MOTIVAZIONI ALLO STUDIO DEGLI STUDENTI** – Le motivazioni sottostanti all'investimento in istruzione sono di diversa natura. Innanzitutto, essi colgono pienamente la funzione *difensiva* dell'acquisizione di un diploma: l'affermazione secondo cui *“trovare lavoro senza diploma è difficile al giorno d'oggi”*, come si vede nel grafico 3.1<sup>7</sup>, è quella che riscuote i maggiori consensi (55,9%). In altre parole, più di nove rispondenti su dieci riconoscono che fermarsi all'istruzione dell'obbligo potrebbe costare un duro prezzo per il loro futuro professionale. Conseguire un diploma è quindi sempre più una *scelta obbligata*. Ottiene ampi consensi anche l'opzione di risposta che sottolinea l'importanza dell'istruzione secondaria superiore al fine di *“costruirsi una buona professionalità”* (si trova in completo accordo il 42,9% del campione studenti). L'acquisizione di abilità e competenze, insomma, rappresenta una motivazione “forte” per la frequenza delle scuole superiori.

L'investimento in istruzione non solo assicura ritorni strumentali, ma possiede anche un valore intrinseco, derivante dal gradimento dell'esperienza formativa in quanto tale. Pare significativo che il 50,2% dichiari che frequenta le scuole superiori per accrescere la propria cultura. È utile, inoltre, osservare che l'interesse per le materie insegnate raccoglie consensi elevati ma inferiori di oltre venti punti percentuali rispetto al quesito precedente, relativo all'accrescimento della propria

<sup>7</sup> Il grafico 3.1 presenta esclusivamente le percentuali di risposta “molto importante”, mentre nel testo sono riportate anche quelle relative ad “abbastanza importante”.

cultura. Infatti, solo il 23,6% degli studenti è molto d'accordo con questa affermazione. Come giustificare uno scarto così elevato tra due motivazioni che sembrano piuttosto affini? La risposta a questa domanda consente forse di comprendere meglio in che modo venga vissuta dagli studenti la "dimensione intellettuale" dell'esperienza scolastica. Infatti, mentre la prima motivazione rimandava all'obiettivo di costruirsi un "bagaglio culturale" di base, la domanda sull'interesse per le materie studiate fa riferimento ad un coinvolgimento attivo, ad una "passione" per i contenuti delle lezioni. In questo caso, l'obiettivo non è più semplicemente apprendere, ma apprezzare quello che si apprende: una motivazione che trova in pieno accordo meno di uno studente su quattro. In breve, per molti studenti il sapere è qualcosa che bisogna *possedere*, ma che non è piacevole *acquisire*.

Graf. 3.1. Importanza attribuita alle motivazioni di studio (% di "Molto importante" – Base = 1.099)



Una tra le motivazioni che più frequentemente raccoglie ampi consensi fa riferimento al desiderio di trovare un lavoro coerente con i propri interessi. Lo studente attribuisce rilevanza tale alle proprie preferenze culturali da subordinare la scelta della professione ad una coerenza di fondo con le preferenze stesse. Ebbene, il 53,7% dei rispondenti si dichiara molto d'accordo con questa posizione.

Si noti, infine, che solo il 15% dei rispondenti attribuisce molta rilevanza al prestigio del diploma.

Vi sono, infine, le influenze cosiddette "eterodirette" che rimandano a dinamiche di *influenza sociale* e che inducono a frequentare le scuole superiori anche in mancanza di un autonomo interesse, da parte dello studente, per i contenuti dell'apprendimento: l'influenza dei genitori è considerata molto importante dal 10,9% del campione; la possibilità di frequentare i compagni di scuola è ritenuta molto importante dal 6,2% e infine andare a scuola semplicemente perché si ritiene che, comunque, non si troverebbe lavoro, può costituire una motivazione sufficiente alla continuazione degli studi per il 13,8% del campione.

**PASSAGGIO ALL'UNIVERSITÀ** – Possiamo adesso ad esaminare una motivazione di studio che esula concettualmente dalla classificazione a tre dimensioni che abbiamo proposto sinora: la frequenza delle scuole superiori può essere considerata come un passaggio intermedio in vista dell'iscrizione

all'università. Possiamo osservare, innanzitutto, che tale motivazione raccoglie consensi nel 71% dei casi; il 39% degli studenti la giudica addirittura molto importante (mentre il restante 32% la giudica abbastanza importante). Insomma, la netta maggioranza degli iscritti alle scuole superiori tiene già in aperta considerazione la possibilità di frequentare l'università, anche se questo evento potrebbe verificarsi fino a quattro o cinque anni dopo: un dato che testimonia in modo emblematico l'affermazione dell'università di massa anche nel nostro paese. Sempre più spesso, la partecipazione all'istruzione terziaria viene considerata come "scontata", come un esito probabile e prevedibile dei propri percorsi scolastici.

Le studentesse progettano la prosecuzione all'università più spesso dei colleghi maschi; gli studenti lavoratori sono meno motivati dalla possibilità di una prosecuzione degli studi dopo il diploma. Se i genitori posseggono la licenza elementare o media, arrivare al diploma rappresenta di per sé un successo, in termini relativi. Per i figli di laureati, invece, solo l'iscrizione all'università consente di evitare un arretramento rispetto ai risultati dei loro genitori. Non a caso, l'86% di costoro attribuisce rilevanza alla prosecuzione all'università, contro il 39% degli studenti provenienti da famiglie dove i genitori non sono andati oltre la licenza elementare.

Davanti a differenze talmente pronunciate, sembra difficile sottrarsi alla conclusione che, in ampia misura, i destini educativi degli studenti siano già stati "scritti" ben prima che essi arrivino al diploma [Checchi 2003] e, più precisamente, al momento delle scelte d'indirizzo secondario che, come abbiamo visto, sono soggette a rilevanti influenze da parte della famiglia di origine.

### 3) **DROP-OUT: QUANDO GLI ESITI NON SONO QUELLI SPERATI**

**IDENTIKIT DEL GIOVANE DROP-OUT** – L'immagine che i *drop-outs*<sup>8</sup> dimostrano di portare con sé è quella di una scuola come luogo di aggregazione, di divertimento, di confronto con i coetanei, ma anche come opportunità di miglioramento del proprio status culturale e sociale: opportunità, tuttavia, cui non sentono di avere accesso, perché la scuola, per loro, rappresenta in un certo senso qualcosa di "troppo". Emerge chiaramente una percezione di grande inadeguatezza rispetto alle richieste di impegno che l'istituzione continuamente e *giustamente* avanza, e nel contempo una sensazione estremamente diffusa di distacco e di lontananza da quegli insegnanti che sembrano non comprendere, non comunicare, non valutare in modo obiettivo, qualche volta spaventare, i propri alunni. Di fronte a tale notevole architettura, ammirata senza sentirsi all'altezza, questi ragazzi sembrano concedersi un breve momento da trascorrere con gli amici, pensando all'oggi e mai al domani, per poi allontanarsi in sordina, senza recare troppo disturbo, cercando nel lavoro una via più accessibile da esplorare attraverso una scelta *per ora* e non *per la vita*.

L'esperienza scolastica è ricordata con piacere nei suoi aspetti ludici legati ai compagni, ma anche negli aspetti di crescita connessi, da un lato, agli spazi di autonomia concessi durante le autogestioni, e dall'altro, ad alcuni insegnanti che hanno saputo riconoscere e valorizzare le singole potenzialità. I ricordi che rendono amara l'esperienza scolastica, invece, si riconducono rispettivamente ai conflitti talora sorti nella classe con professori e compagni e, inoltre, ai momenti delle valutazioni, in particolare se accompagnate da pesanti mortificazioni in presenza dei propri coetanei.

La responsabilità della scelta dell'istruzione superiore, considerata eccessivamente precoce, è vissuta con molte preoccupazioni: questi giovani *drop-outs* sembrano aver attraversato questa

---

<sup>8</sup> Per approfondire il tema della dispersione scolastica, sono state realizzate 18 interviste in profondità ad altrettanti *drop-outs* individuati a livello nazionale, ponendo attenzione all'eterogeneità della loro composizione per area geografica e tipo di scuola secondaria superiore abbandonata. I colloqui sono stati realizzati da intervistatori professionisti sulla base di una traccia semi-strutturata.

fase in modo piuttosto disorientato. Il supporto degli adulti, insegnanti e genitori *in primis*, è descritto in larga misura come inadeguato, fondato su pregiudizi, valutazioni superficiali, scarsa conoscenza delle attitudini individuali, visioni del titolo di studio come mero investimento occupazionale. Non solo, per il bisogno di sicurezza e dell'appoggio dei propri compagni nel momento del cambiamento, la scelta della scuola superiore è stata compiuta in moltissimi casi sotto l'influenza del gruppo dei pari: questo può non essere sufficiente a fornire le informazioni e le soluzioni più adatte. Da queste esperienze si rilevano, così, frequenti errori di orientamento per cui i ragazzi hanno visto disattese le loro aspettative, non riuscendo a portare a compimento un percorso scelto casualmente, per comodità, a volte imposto, privi della preparazione e degli strumenti necessari.

Pur tra i timori iniziali per la perdita dell'ambiente familiare e rassicurante della scuola media inferiore, il passaggio all'istruzione superiore è vissuto comunque con grande entusiasmo. Integrarsi con i nuovi compagni non è difficile e le nuove responsabilità sono accettate di buon grado, almeno in linea teorica e in un primo momento: i problemi, infatti, cominciano a manifestarsi con il passare del tempo, il complicarsi delle relazioni e le prime disillusioni.

Nel processo di abbandono hanno inciso innanzitutto fattori che possiamo definire scolastici. Molti insegnanti non sono riusciti a gestire adeguatamente la classe, ad affrontare il disagio e le difficoltà degli alunni e ad instaurare con loro relazioni positive. Un carico di lavoro assegnato indiscriminatamente e in assenza dei mezzi necessari all'apprendimento, la mancanza di fiducia nelle possibilità di organizzare lo studio con maggior autonomia, hanno costretto spesso gli studenti ad un assenteismo che ha comportato molti rischi: rimanere indietro con il programma significa sperimentare grandi difficoltà di recupero, scoraggiamento e abbandono. Anche i rapporti con i compagni, con il passare del tempo e secondo il clima di classe, possono complicarsi e influire negativamente sul percorso scolastico: l'affievolirsi di queste relazioni, a causa del disimpegno, di trasferimenti, o di conflitti sorti soprattutto negli ambienti altamente competitivi, ha avuto un grande impatto sull'entusiasmo iniziale dei ragazzi e ha contribuito al loro allontanamento dalla scuola.

Tra i fattori extra-scolastici, il più importante è rappresentato certamente dalla situazione familiare: problemi economici, deficit culturali e condizioni di disagio vissute nell'ambito domestico, anche a seguito di separazioni, hanno privato questi giovani del supporto adeguato all'impegno richiesto nello studio. Inoltre, rimanere a scuola a lungo significa anche dilatare enormemente le fasi della vita, posticipare scelte importanti, così come il raggiungimento di una piena autonomia e il riconoscimento dello status di adulto che sembra difficile da ottenere soprattutto in famiglia. Per queste ragioni, molti ragazzi sono stati fortemente attratti dalle opportunità di lavoro immediato.

Ha avuto origine, così, la fase di abbandono vero e proprio, in cui è emerso uno stato d'animo di grande disagio legato alla scuola: in alcuni soggetti, è evidente un atteggiamento passivo, di completa rassegnazione e sottovalutazione delle proprie capacità, cui gli adulti hanno in vario modo contribuito; più spesso ancora, si percepisce la fiducia nell'impegno personale ai fini dei risultati, accompagnata però dalla frustrazione di non riuscire comunque. L'abbandono si configura, allora, come l'esito dell'exasperazione della propria ansia: l'impressione di non essere compresi, accettati e incoraggiati dagli insegnanti e l'apprensione per le valutazioni hanno comportato anche disturbi psico-somatici molto importanti e il rifiuto della scuola.

Silenziosamente e rapidamente, questi ragazzi hanno, allora, cercato un'occupazione: oggi lavorano nei settori ristorativo, commerciale, nell'industria e nell'artigianato, in posizioni poco qualificate, scarsamente retribuite, spesso precarie, oppure sono disoccupati.

Estremamente diffusa è la sensazione di insoddisfazione rispetto alla decisione di lasciare la scuola: il lavoro, nonostante i vantaggi economici immediati, a lungo andare si è rivelato molto duro e ha deluso molte aspettative. Il confronto con i propri coetanei che continuano a studiare pesa oggi moltissimo, soprattutto in assenza di prospettive future di crescita personale e professionale.

Nello stesso tempo, però, per molti *drop-outs* intervistati, il lavoro è diventata un'opportunità di riscatto, un modo per scoprire di "potercela fare": il desiderio di ritornare a studiare, a questo

punto, nonostante la consapevolezza dei numerosi ostacoli e degli sforzi aggiuntivi necessari, sta emergendo in tutta la sua forza e autenticità. Vogliamo concludere con l'augurio che questa grande inquietudine si tramuti in qualche cosa di costruttivo e che la rinnovata *voglia di scuola* conduca questi ragazzi alla piena realizzazione delle proprie aspettative. Possa nel frattempo il ponte rendere più sicura la propria struttura, perché sia offerta loro una seconda, reale opportunità.

#### 4) IL PROFILO DEI GIOVANI STUDENTI: VALORI E IDENTITÀ

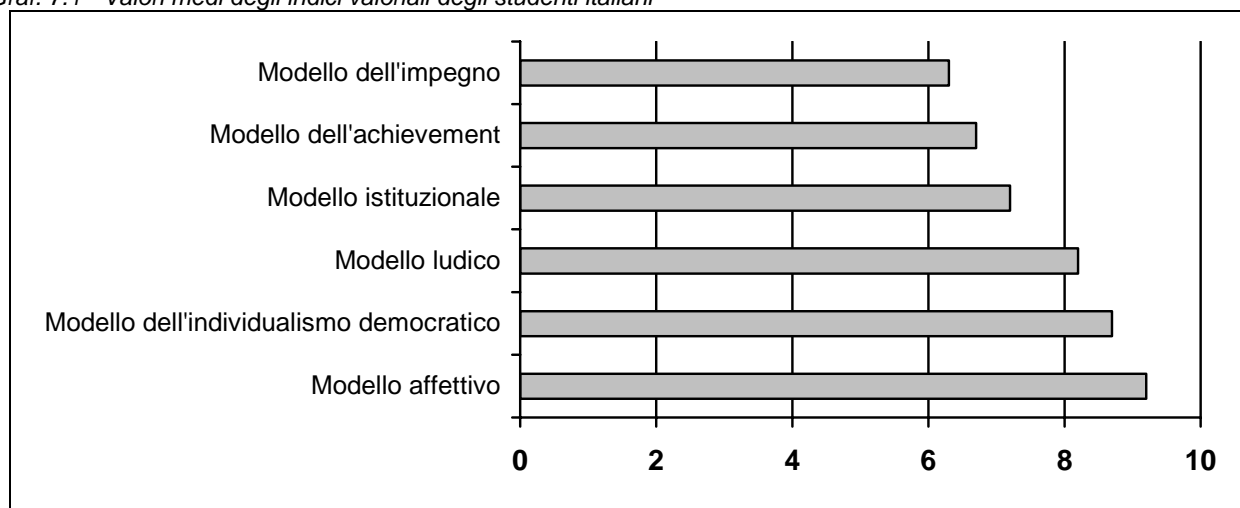
**LE COSE IMPORTANTI DELLA VITA** – La gerarchia dei valori cui fanno riferimento i giovani studenti italiani vede il primato degli aspetti legati alla sfera privata ed intima della persona: salute (l'88% dei giovani studenti intervistati lo definisce un valore "molto importante"), famiglia (82%), amicizia (80,6%), amore (quasi 70%), cioè a quei valori che esaltano la socialità ristretta e gli ideali rappresentati dagli affetti e dalle relazioni sicure. Al contrario, tutti i valori di carattere collettivo o solidaristico appaiono subordinati e i valori dell'impegno – sia esso sociale, religioso o politico – si pongono in coda nella classifica degli ideali che più contano nella vita.

Tab. 7.1 I valori degli studenti (% di risposte "molto importante" alla domanda: "La prego di dirmi quanto Lei considera importanti per la Sua vita le cose di questo elenco")

	<b>% di giudizi "molto importante"</b>
• Salute	88,0
• Famiglia	82,0
• Amicizia	80,6
• Libertà	79,4
• Pace	74,3
• Amore	69,8
• Istruzione	63,5
• Democrazia	60,4
• Tempo libero	60,4
• Autorealizzazione	60,2
• Divertimento	57,9
• Lavoro	56,9
• Rispetto delle regole	48,4
• Sport	43,1
• Solidarietà	42,0
• Sicurezza/ordine pubblico	41,8
• Fare carriera	38,9
• Benessere economico	38,0
• Interessi culturali	34,8
• Guadagnare molto	29,6
• Impegno sociale	24,2
• Patria	21,9
• Bellezza fisica	17,7
• Religione	17,6
• Prestigio sociale	15,6
• Attività politica	5,8

In un quadro d'insieme che raggruppi i valori in sei grandi modelli di riferimento, vediamo che è il modello affettivo ad avere il maggiore peso, seguito da quello dell'individualismo democratico – un individualismo che sottostà alle regole della libertà democratica e che quindi mette un freno al singolo, collocandolo all'interno di un più ampio contesto relazionale – e da quello ludico (le attività sportive e del tempo libero). Meno successo hanno il modello istituzionale (sicurezza, rispetto delle regole e della patria), quello dell'*achievement* (i valori del successo, del riconoscimento e del prestigio sociale) e infine quello dell'impegno (solidarietà, politica, interessi culturali). Quest'ultimo rappresenta il modello meno condiviso dagli studenti italiani.

Graf. 7.1 - Valori medi degli indici valoriali degli studenti italiani



La partecipazione complessiva dei giovani studenti nelle associazioni appare, infatti, non particolarmente elevata e sembra concentrarsi nei gruppi di tipo sportivo e in quelli parrocchiali. Basso è l'impegno nelle associazioni di volontariato e culturali, come anche nelle organizzazioni studentesche, bassissimo è quello diretto all'interno dei partiti politici e delle organizzazioni sindacali. Quest'ultimo riscontro può essere collegato al generale allontanamento dalle forme tradizionali di consenso delle nuove generazioni italiane e al declino della fiducia verso la gran parte delle principali istituzioni pubbliche. Da questo punto di vista appare ampia la quota di studenti che si dichiarano del tutto disinteressati alle problematiche politiche (tab. 9.2)<sup>9</sup>.

Tab. 9.2 - Atteggiamento nei confronti della politica degli studenti (%)

	Studenti
• Mi considero politicamente impegnato	3,8
• Mi tengo al corrente, ma non partecipo	33,9
• Penso che bisogna lasciare la politica a persone più competenti di me	38,5
• La politica mi disgusta	23,7
<i>Totale</i>	100
<i>Base</i>	1.120

**GLI STUDENTI ALLO SPECCHIO: ELEMENTI DI SODDISFAZIONE** – L'indagine ha preso in considerazione sia il livello generale di soddisfazione per la propria vita, sia la soddisfazione relativa ad aspetti dell'esistenza che possono rappresentare risorse utili nel gestire i compiti evolutivi e le difficoltà cui ogni adolescente si trova a far fronte.

<sup>9</sup> Nel volume è anche segnalato l'atteggiamento dei neodiplomati al riguardo.

Gli studenti italiani sono in gran parte soddisfatti della propria vita: il 90,4% ne dà, infatti, un giudizio complessivo positivo.

L'area in cui si concentra il maggior numero di adolescenti pienamente soddisfatti riguarda la sfera relazionale, ovvero le amicizie (molto e abbastanza soddisfatto è il 94% del campione), il rapporto con i pari (gli amici: 94%; gli altri giovani in generale: il 93,8%) e il rapporto con la famiglia di origine (90,3%).

Maggiore variabilità è invece riscontrabile nei giudizi sulle capacità cognitive (in particolare la capacità di memoria e concentrazione) ed emotive, dove circa uno studente su quattro segnala la propria insoddisfazione (è molto o abbastanza contento solo il 74,2% del campione).

Il giudizio sull'istruzione ricevuta risulta positivo (35% di molto contenti). Più complessa la valutazione del rapporto con gli insegnanti: se circa uno studente su dieci si dichiara pienamente soddisfatto (13,3%), più della metà si definisce abbastanza soddisfatta (58,3%).

Tab. 11.1 - La soddisfazione per aspetti della propria vita (% molto e abbastanza contento – Base = 572)<sup>10</sup>

	Studenti
La salute fisica in questo momento	91,6
Aspetto fisico	82,3
Capacità memoria/concentrazione	74,2
Capacità di prendere decisioni	79,1
Tranquillità psicologica	73
Le amicizie	94
L'amore	65,7
Modo di passare il tempo libero	84,7
Il rapporto con gli altri giovani	93,8
I rapporti nella famiglia di origine	90,3
Il rapporto con gli insegnanti	71,6
Istruzione ricevuta	88,7
Tenore di vita	88,8
Zona in cui vive	73,1
Casa in cui abita	90,1
Come si vive in Italia oggi	52,1

**GLI STUDENTI ALLO SPECCHIO: PERCEZIONE DI SÉ** – Le nostre analisi indicano che gran parte degli studenti propone una descrizione di sé, in relazione alle dimensioni considerate, piuttosto rassicurante. Come già evidenziato dalle ricerche dell'Istituto IARD precedenti [Gilardi, 2002], in maggioranza sembrano attraversare questo periodo con un profilo emotivo bilanciato, sostenuti dalla percezione di essere apprezzati (87,5%) e di poter contare su qualcuno in caso di difficoltà (87,5%), convinti di sapersi impegnare per le cose in cui credono (87,7%) e di essere loro a decidere della propria vita (83%).

Non sono da trascurare, però, quei ragazzi e ragazze che segnalano una maggiore inquietudine emotiva: uno su tre dichiara di sentirsi spesso o abbastanza spesso annoiato (35,6%), confuso e/o in ansia (33,4%), triste (31,3%), con la sensazione di “perdere la testa” (34,5%).

In particolare, in linea con tutte le ricerche di settore, sono le studentesse a descriversi, in misura significativamente<sup>11</sup> maggiore dei loro coetanei, come preda di emozioni di tonalità

<sup>10</sup> Nel volume sono disponibili anche i dati relativi ai neodiplomati.

prevalentemente depressiva: molte si sentono spesso tristi (40,9% contro il 22,5% dei maschi), confuse e/o in ansia (44% contro 23,6%), provano paura (28,4% contro 15%), si sentono sole (30% contro 17,4%).

La noia è invece un sentimento che non differenzia i due generi e che sembra anzi più “maschile” se consideriamo soprattutto i punteggi estremi: il 6,7% dei maschi si riconosce pienamente nell’affermazione “*spesso mi sento annoiato*” contro il 2,9% delle ragazze.

Un’area di criticità di estremo interesse per le strategie di promozione del benessere riguarda la credenza nella capacità di gestire le emozioni, in particolare di autocontrollare la rabbia: questa è la dimensione del sé che ottiene i punteggi medi più bassi sia tra gli studenti, sia tra i diplomati.

Solo il 12% degli adolescenti che frequentano o hanno appena terminato la scuola superiore è convinto di avere un pieno autocontrollo sulla propria impulsività. Quasi la metà degli studenti (49,7%) si dichiara poco o per niente capace di “*mantenermi calmo/a quando gli altri mi fanno arrabbiare*” e il dato non migliora particolarmente tra i diplomati (42%).

Si sente più capace di gestire le emozioni chi si sente soddisfatto delle proprie risorse psichiche, cioè chi sente di avere buone capacità decisionali e uno stato interno di tranquillità psicologica<sup>12</sup>.

Quindi, gestire relazioni interpersonali in cui emergano divergenze o contrasti sembra, per molti, una situazione particolarmente difficile. Non solo dichiarano di far fatica a controllare la rabbia, ma segnalano anche un’estrema intolleranza delle critiche: uno su dieci si riconosce pienamente nell’espressione “*mi offendo quando ricevo critiche*” (e il 31% si riconosce abbastanza); al contempo, l’8% ha sempre paura che gli altri criticino. La percezione di fragilità non riguarda il piano cognitivo-razionale, legato al dibattito tra le idee, ma proprio quello emotivo e interpersonale: questi studenti si dichiarano per lo più capaci di “*accettare serenamente opinioni diverse dalle mie*” (78,8%), ma appaiono in difficoltà a tollerare uno sguardo sociale che, sottolineando eventuali limiti (attraverso affermazioni percepite come critiche), rimandi un’immagine negativa di sé e rischi di evocare sentimenti di vergogna.

Una seconda area interessante riguarda il senso di responsabilità e di impegno: il dato che colpisce riguarda quegli studenti che si dichiarano d’accordo (1,6%) o abbastanza d’accordo (8,5%) con l’affermazione “*mi sembra che non ci sia niente per cui vale la pena impegnarsi*”. Se l’età sembra modificare la radicalità di questa convinzione (tra i neodiplomati si passa al 5,9% che si riconoscono, almeno in parte), preoccupa che uno studente su dieci fatichi a individuare scopi nella vita, a trovare un senso a quel che fa e una direzione verso cui muoversi.

## 5) LE PROSPETTIVE DEI GIOVANI STUDENTI<sup>13</sup>

**COME VEDONO IL LORO FUTURO** – Difficile per l’adolescente di oggi dire “*come vedo il futuro*”. Interrogati sulle convinzioni circa il futuro e le condizioni per “*riuscire nella vita*” gli adolescenti non si mostrano compatti nella risposta e sembra che non si sia ancora sviluppata una “cultura” giovanile condivisa che faccia i conti con l’instabilità e l’incertezza dell’attuale mondo globalizzato e flessibile: troviamo piuttosto sottoculture differenti con alcune credenze comuni.

Dai dati emerge un gruppo maggioritario – ma di poco – che dichiara di vedere il futuro con i connotati della possibilità e della sfida. Il 54% degli studenti lo vede come ricco di possibilità e di sorprese. Di fronte a tale pletora di possibilità, l’atteggiamento di successo consiste nell’attivarsi e nell’uscire dalle “acque calme” di porti troppo tranquilli e protetti: il 50,6% degli studenti riconoscono nella propensione al rischio la condizione per riuscire e, insieme a questa, la

<sup>11</sup> La differenza per genere relativamente al fattore “senso di tranquillità emotiva” è statisticamente significativa (Test F,  $p < 0.05$ ).

<sup>12</sup>  $r = 0.278$  ( $p < 0.01$ ).

<sup>13</sup> Nel volume sono disponibili anche i dati relativi ai neodiplomati.



necessità di non basarsi troppo sulla fortuna ma, piuttosto, sulle proprie forze all'insegna del "lavorare sodo" (61,5% del campione studenti).

Insieme a questo gruppo, troviamo una minoranza consistente di adolescenti (33%) che esprime, invece, il timore per ciò che potrà accadere (un adolescente su tre dichiara "quando penso al mio futuro lo vedo pieno di rischi e incognite" e circa il 12% non sa cosa rispondere) e non si sente disponibile a rischiare, preferendo un atteggiamento prudentiale (41,3%).

Una maggior omogeneità di risposte si ha, invece, intorno a due convinzioni, apparentemente contraddittorie: la prima, "per riuscire, è necessario tenersi aperte molte strade" (78%), preferita all'opzione di fare scelte precise e definite; la seconda, "è importante avere obiettivi e mete" (75,7% del campione studenti).

Un dato preoccupante riguarda la fiducia: la maggioranza degli intervistati dichiara una bassa fiducia nella gente ("gli altri, se si presentasse l'occasione, approfitterebbero della mia buona fede"), con un aumento percentuale di sfiduciati con l'uscita dalla scuola (54,8% studenti; 64,6% diplomati).

**LE ASPETTATIVE NEI CONFRONTI DEL LAVORO. ENTRARE NEL MERCATO DEL LAVORO** – Quali sono le risorse e le azioni che, nella percezione dei giovani intervistati, consentono con maggior facilità di costruirsi "scivoli" in entrata al mondo del lavoro e di definire percorsi di mobilità professionale? Emerge immediatamente come i giovani studenti evidenzino con forza la centralità delle competenze professionali nella ricerca di lavoro.

Se l'importanza delle competenze risulta essere trasversale al mondo dei giovani, tuttavia, considerando esclusivamente il campione di studenti, emergono alcune specificità: in particolare i maschi, pur considerando l'essere competenti il principale fattore per trovare lavoro, tendono ad accentuare, rispetto alle femmine, il ruolo che ha l'aiuto di persone influenti nella ricerca di occupazione (o al primo o al secondo posto tra i fattori più importanti per trovare lavoro per il 43,2% degli studenti), allo stesso modo gli studenti degli istituti tecnici e professionali – rispetto ai loro colleghi che frequentano i licei – sottolineano la rilevanza delle relazioni personali per entrare nel mercato del lavoro e, infine, anche i giovani studenti che abitano nel Centro e nel Mezzogiorno, pur convinti della centralità delle competenze, sono consapevoli dell'importanza di un'intermediazione che passa attraverso le reti sociali.

Tab. 6.2 I fattori importanti per trovare lavoro secondo gli studenti (1° posto, 1° e 2° posto, %)

	Studenti	
	1° posto	1° e 2° posto
• Essere competenti	48,2	67,8
• Aiuto persone influenti	24,0	43,2
• Essere tenaci nella ricerca	12,6	23,4
• Sapersi presentare bene	7,5	22,6
• Avere fortuna	4,9	20,2
• Sapersi accontentare	2,9	5,0
Base	990	993

Insomma aver costruito e sviluppato competenze è certamente importante, ma i giovani percepiscono nettamente che in assenza di un sostegno diretto di natura relazionale può essere difficile valorizzare adeguatamente le proprie capacità sul mercato delle professioni (tab. 6.2).

Sul versante del *matching* tra domanda e offerta di professionalità si evidenzia, come correlato necessario, la rilevanza che le reti personali e il capitale sociale hanno nel definire i criteri e nel regolare i sistemi di allocazione delle posizioni professionali all'interno del mercato del lavoro: le recenti riforme dei servizi di intermediazione lavorativa e le deleghe alle Province per l'attuazione delle politiche attive del lavoro e la gestione dei Centri per l'impiego (CPI) hanno da un lato riconosciuto che l'incontro tra domanda e offerta avviene inevitabilmente su scala locale e dall'altro hanno ribadito il ruolo che le reti formali e informali ricoprono nello strutturare lo spazio sociale e le relazioni tra imprese e lavoratori.

**FARE CARRIERA** – Se da un lato risultano abbastanza chiari i due principali fattori “critici” per l'ingresso nel mercato del lavoro (lo sviluppo delle competenze e l'aiuto delle persone influenti) dall'altro sono stati evidenziati quelli che, nella percezione dei giovani intervistati, sono le “leve” che consentono di fare carriera e di costruire una mobilità professionale ascendente: le competenze professionali risultano molto importanti per gli intervistati (il 70% le mette al primo o secondo posto per importanza) e tutti gli altri fattori raggiungono percentuali assai più limitate. La disponibilità a lavorare molto è ritenuta importante dal 40% dagli studenti (primo o secondo posto), mentre l'aggiornamento professionale è considerato importante (primo o secondo posto) dal 33,5% degli studenti (tab. 6.3).

Tab. 6.3 I fattori importanti per fare carriera secondo gli studenti (1° posto, 1° e 2° posto, % – Base = 991)

	Studenti	
	1° posto	1° e 2° posto
• Essere competenti	51,5	72,0
• Disponibilità a lavorare molto	16,0	40,0
• Essere sempre aggiornati	10,7	33,5
• Avere fortuna	9,2	24,5
• Assecondare i superiori	6,7	15,6
• Anzianità lavorativa	6,0	14,5

**IL LAVORO: QUALI CARATTERISTICHE?** – Passeremo ora ad analizzare gli atteggiamenti degli studenti rispetto a orari di lavoro, tipologia contrattuale e propensione alla mobilità territoriale in funzione di un miglioramento lavorativo, puntando l'attenzione su quelle dimensioni dell'esperienza lavorativa, che spesso oggi vengono considerati indicatori di flessibilità e di maggior competitività individuale sul mercato del lavoro.

Nella tabella 6.4 vengono esaminate congiuntamente le prime due dimensioni della flessibilità rispetto all'ingresso e alla permanenza nel mercato del lavoro. Il campione degli studenti si divide a metà: la quota di giovani studenti (39,3%) che esprime una preferenza per un orario di lavoro a tempo parziale (considerando sia la forma orizzontale che quella verticale) è poco inferiore rispetto a quella che preferisce un lavoro a tempo pieno (44,1%) e si può notare anche la consistenza della quota di giovani che non è in grado di esprimere una preferenza (16,6%).

Una situazione completamente diversa si verifica rispetto alla preferenza per il tipo di lavoro, autonomo o dipendente: già da alcuni anni si verifica, specie nelle coorti più giovani, un'accentuata propensione al lavoro autonomo, percepito come meno sottoposto a vincoli, più rispondente a bisogni di espressione e creatività individuale e maggiormente remunerativo rispetto ai “tradizionali” lavori offerti dalle imprese attraverso un contratto dipendente. I giovani studenti manifestano una netta propensione verso il lavoro autonomo (58,6%), individuando in esso una modalità attraente di collocazione sul mercato delle professioni; tuttavia tendono a non considerare che spesso i lavori autonomi mal si conciliano con orari di lavoro a tempo parziale e che sempre di più le prestazioni autonome di lavoro devono sincronizzarsi e rendersi compatibili con le necessità e i fabbisogni dei committenti, con una riduzione, talora in misura consistente, del livello di decisionalità e degli ambiti di discrezionalità che i più giovani attribuiscono al lavoro autonomo.

Tab. 6.4 *Preferenze sulla durata dell'orario di lavoro e sul tipo di lavoro per studenti (%)*

	Studenti
<b>Preferenza per l'orario di lavoro a...</b>	
• Tempo pieno	44,1
• Tempo parziale orizzontale	23,2
• Tempo parziale verticale	16,1
• Non so	16,6
<b>Preferenza per il lavoro...</b>	
• Dipendente	19,3
• Autonomo	58,6
• Non so	22,1
<i>Base</i>	1124

L'ultima dimensione di flessibilità analizzata è connessa alla propensione a spostarsi sul territorio nazionale per migliorare la propria posizione professionale: ai giovani intervistati è stato domandato se fossero disponibili al trasferimento per motivi lavorativi e, in caso di disponibilità, in quale area geografica (in Italia e all'estero) avrebbero preferito spostarsi.

Tab. 6.5 *Disponibilità a trasferirsi per migliorare la posizione di lavoro e area geografica di trasferimento per studenti (%)*

	Studenti
<b>Disponibilità a trasferirsi per migliorare la posizione lavorativa</b>	
• Sì	50,4
• Non so	34,2
<i>Base</i>	1.124
<b>Area geografica di trasferimento (per chi ha risposto "Sì" o "Non so")</b>	
<b>In Italia</b>	
• Nella stessa regione di residenza	79,7
• Nord	76,6
• Centro	74,3
• Sud e isole	49,5
<b>All'estero</b>	
• Un paese dell'UE	63,6
• Un paese europeo non appartenente all'UE	40,7
• Un paese extra-europeo	42,8
<i>Base</i>	950

Gli studenti hanno manifestato una consistente propensione alla mobilità a fini professionali: un intervistato su due è favorevole alla mobilità e uno su tre risulta indeciso mentre solo il 15% si dichiara indisponibile a spostarsi per migliorare la propria posizione professionale. La mobilità a livello intra-nazionale si concentra sulla regione di residenza dell'intervistato e la preferenza per le macro-regioni di destinazione decresce complessivamente scendendo da nord verso il sud e le isole (tab. 6.5); tuttavia, è necessario evidenziare che all'interno del campione degli studenti la

propensione alla mobilità risulta più accentuata per i giovani che risiedono al sud e nelle isole e la disponibilità a trasferirsi per migliorare la propria condizione lavorativa è assai più accentuata verso il nord e il centro Italia e meno verso la propria regione e/o macroregione di residenza, confermando, di conseguenza, una diffusa percezione delle ridotte opportunità professionali che il sud e le isole offrono ai propri giovani.

La mobilità extra-nazionale risulta orientata ai paesi dell'Unione europea (63,6%) che garantiscono condizioni più favorevoli di accesso e tutela ed eguali diritti ai lavoratori comunitari che si spostano all'interno dei suoi confini, mentre più limitata è la disponibilità a muoversi al di fuori dell'Unione (tab. 6.5).

**FLESSIBILITÀ E AUTOREALIZZAZIONE** – In conclusione verranno esaminati due ulteriori aspetti, il primo connesso con alcuni elementi che regolano il funzionamento del mercato del lavoro, il secondo legato ai modelli di auto-realizzazione attraverso i percorsi professionali. Si evidenzierà il grado di favore o sfavore nei confronti di alcune misure e interventi che potrebbero migliorare l'accesso al mercato del lavoro e, secondariamente, si definirà il posizionamento di studenti e neodiplomati rispetto a una scala di autorealizzazione.

La flessibilizzazione dei rapporti di lavoro è certamente un tema che i giovani vivono con molta attenzione e per il quale evidenziano una forte sensibilità, soprattutto nelle fasi di recessione economica. Le ipotesi di migliorare l'accesso al mercato del lavoro attraverso dispositivi che, da un lato abbassano il costo del lavoro per l'impresa (la possibilità di ridefinire i salari oppure l'introduzione del salario di ingresso per i giovani lavoratori) e dall'altro rendono più facile per l'impresa ridurre gli organici in caso di necessità, incontrano scarso favore presso gli studenti (tab. 6.6), mentre l'introduzione in Italia del lavoro interinale o in affitto (previsto già nel 1997 dal "Pacchetto Treu") sembra essere percepito come un'opportunità da quote consistenti di giovani<sup>14</sup> (il 60,2% del campione studenti è "molto" e "abbastanza" d'accordo). Si tratta di atteggiamenti e orientamenti ormai diffusi e trasversali all'interno della popolazione giovanile che risentono scarsamente dell'influenza delle tradizionali variabili socio-demografiche quali il genere, l'ampiezza del comune e la macroregione di residenza, la classe sociale e il livello culturale della famiglia di origine.

Nel campione di studenti è possibile evidenziare che i giovani residenti nel sud e delle isole – dove la rigidità del mercato del lavoro rende ancora più difficile trovare un'occupazione una volta persa – manifestano una maggior avversione rispetto alla possibilità che le imprese possano licenziare con più facilità e, parimenti, i giovani studenti che abitano in centri con più di 250.000 abitanti sono meno propensi a considerare il lavoro interinale come un dispositivo all'ingresso del mercato del lavoro da incentivare.

Tab. 6.6 *Grado di accordo con alcune misure di riforma del mercato del lavoro ("molto e abbastanza d'accordo", %)*

	Studenti
• Rendere possibile la riduzione dei salari da parte delle imprese	19,0
• Rendere più facili i licenziamenti da parte delle imprese	10,5
• Introdurre salari ridotti per i giovani	18,4
• Favorire l'utilizzo del lavoro interinale	60,2
Base	1.025

<sup>14</sup> I percorsi di istruzione e formazione, come già ricordato, sono un ambito di vita dei giovani in cui spesso si ritrovano partecipazione ed esperienza di processi organizzati di lavoro (stage, lavori occasionali e/o nei fine settimana, ecc.); allo stesso modo, il lavoro interinale può essere inteso come opportunità di esperienza professionale – se analizzato dal punto di vista dei giovani – oppure come opportunità per l'impresa di verificare le capacità e le competenze del candidato, prima di deciderne l'assunzione a tempo indeterminato.

L'ultimo tema di indagine che verrà affrontato all'interno di questo capitolo è relativo agli aspetti di auto-realizzazione nel lavoro<sup>15</sup>. È stato costruito un indice di auto-realizzazione nel lavoro attraverso l'uso congiunto di quattro aspetti importanti del lavoro: l'interesse per quello che si fa, l'utilizzo delle proprie capacità, la possibilità di esprimere la propria creatività, la possibilità di sviluppo delle proprie capacità professionali<sup>16</sup>. Uno dei primi e più consistenti risultati è dato dal valore medio di tale indice: per gli studenti il lavoro rappresenta un ambito di forte investimento personale; allo stesso tempo si evidenziano alcune differenze di genere – le femmine hanno valori medi più elevati – e lo stesso si verifica per i giovani del sud e delle isole (tab. 6.8).

Si può concludere che il lavoro rimane, tuttora, un ambito centrale di realizzazione individuale e non solamente di acquisizione di risorse economiche oppure di costruzione di status sociale. Quindi i profondi cambiamenti strutturali nel mercato del lavoro che hanno segnato il passaggio da un'economia della produzione (*labour intensive*) a un'economia dei servizi (*knowledge intensive*) e hanno trasformato il lavoro "unico" in una costellazione di attività e lavori parziali e frammentati – erogati spesso per una pluralità di imprese o committenti<sup>17</sup> – hanno inciso limitatamente sui processi più generali di costruzione dell'identità professionale e sulle aspettative che i giovani manifestano durante i cicli di istruzione e formazione.

Tab. 6.8 *Indice di auto-realizzazione nel lavoro per genere, macroregione di residenza, classe sociale e livello culturale della famiglia di origine (valori medi)*

	<b>Studenti</b>
<b>In totale</b>	
• Media	84,5
<b>Genere</b>	
• Maschi	83,7
• Femmine	85,3
<b>Area geografica di residenza</b>	
• Nord	84,1
• Centro	83,8
• Sud e Isole	85,0
<b>Classe sociale familiare</b>	
• Superiore	84,8
• Impiegatizia	83,3
• Autonoma	84,1
• Operaia	85,4
<b>Livello culturale familiare</b>	
• Alto	83,6
• Medio-alto	85,2
• Medio-basso	84,3
<i>Base</i>	1126

<sup>15</sup> L'analisi fattoriale di tipo esplorativo condotta sulla domanda relativa agli aspetti importanti del lavoro – somministrata al campione di studenti (dom. 55) – ha evidenziato che, oltre al fattore "Autorealizzazione nel lavoro" le cui componenti sono state utilizzate per costruire il relativo indice, sono presenti altre due dimensioni o "fattori": "Status e prestigio del lavoro" e "Relazioni nel lavoro".

<sup>16</sup> L'utilizzo congiunto dei quattro item ha consentito la costruzione di un indice di "Auto-realizzazione nel lavoro" a base 100 (valore minimo = 10 e valore massimo = 100)

<sup>17</sup> Sul tema del passaggio dal "lavoro" ai "lavori" nella società post-moderna, confronta Accornero [1997], pp. 187-206.